



# Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

---

Maren Krempin/Kerstin Mehler

## **Untersuchungen zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund**

Das „Sprachprojekt Grundschule“ in Mannheim

Mit einem Beitrag von Inken Keim

armades

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

37

## **Inhalt**

*Inken Keim*

Sprachförderprojekte an Mannheimer Grundschulen mit hohem Migrantenanteil .....	5
--	---

*Maren Krempin / Kerstin Mehler*

Spracherwerbstheoretische Grundlagen: Ein Überblick .....	13
---	----

*Maren Krempin*

„Sprachprojekt Grundschule“: Eine linguistische Analyse zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund.....	35
--	----

*Kerstin Mehler*

Zur grammatischen und kommunikativen Kompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund: Untersuchungen im Rahmen des „Sprachprojekts Grundschule“ in Mannheim .....	103
---	-----

Inken Keim

## **Sprachförderprojekte an Mannheimer Grundschulen mit hohem Migrantenanteil**

### **Inhalt**

1. Kurzcharakterisierung des Stadtteils.....	5
2. Förderung der Erstklässler: Beschreibung der Initiative.....	7
3. Die Sprachförderung begleitende Studien .....	10
4. Literatur.....	11

Im Rahmen einer von der DFG geförderten Forschergruppe „Sprachvariation als kommunikative Praxis: Formale und funktionale Parameter“ (2000-2004), die aus Projekten der Universität Mannheim und dem IDS bestand, entwickelte sich eine enge Kooperation zwischen Uni- und IDS-Wissenschaftler(inne)n. Angeregt durch die bildungspolitischen Diskussionen im Anschluss an die PISA-Studien (schlechte Schul- und Ausbildungsergebnisse bei Migrantenkindern, hohe Arbeitslosenquote bei Migrantenjugendlichen)<sup>1</sup> und bestärkt durch erste Ergebnisse aus unseren Untersuchungen zur sprachlichen und sozialen Situation von Migrantenkindern und Jugendlichen in Mannheim,<sup>2</sup> entstand die Idee zur Entwicklung und Durchführung von Sprach- und Wissensförderung für Migrantenkinder an Mannheimer Schulen. Das staatliche Schulamt Mannheim unterstützte die Initiative zur Förderung von Migrantenkindern von Beginn an.

### **1. Kurzcharakterisierung des Stadtteils<sup>3</sup>**

Nach einer Statistik von 2004 haben ca. 21% der Mannheimer Bevölkerung einen Migrationshintergrund; Migrant(inn)en türkischer Herkunft bilden die größte Gruppe (34%).<sup>4</sup> Vor allem einige Stadtteile der Mannheimer Innenstadt haben einen hohen Anteil nicht-deutschstämmiger Bevölkerung: der „Jungbusch“ mit fast 65% und die angrenzenden Stadtteile „Westliche“ und „Östliche Unterstadt“ mit über 40%. Neben der türkischen Gruppe gibt es Migran-

<sup>1</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001).

<sup>2</sup> Vgl. Keim (2004, 2007a).

<sup>3</sup> Zur ethnografischen Beschreibung des Stadtgebiets und zur Entwicklung von türkischstämmigen Migrantenkindern und -jugendlichen, vgl. Keim (2007a, Teil I und II).

<sup>4</sup> Vgl. Bericht des Ausländerbeauftragten der Stadt Mannheim (2004).

t(inn)en slawischer, romanischer, arabischer, afrikanischer und asiatischer Sprachen. Die türkische Migrantengemeinschaft hat eine hohe Infrastruktur entwickelt; es gibt türkische Lebensmittelgeschäfte, Bäckereien, Haushaltswaren- und Kleidergeschäfte, Banken und Immobilienbüros, Friseure, Ärzte und Rechtsanwälte. Das heißt, für alle Lebensbereiche gibt es türkische Angebote und Dienstleistungen, und man kann in diesem Stadtgebiet über Jahre leben, ohne dass Kontakte zu Deutschen notwendig werden. Aufgrund dieser Infrastruktur und der sozialen Verhältnisse werden diese Stadtteile sowohl von Bewohnern als auch von Außenstehenden als *Ghetto* bezeichnet. Eine junge Informantin, die seit ihrer Kindheit im „Jungbusch“ wohnt, beschreibt ihn folgendermaßen:

SÜ: der jungbusch \* der is schrecklich ne! \* des is=n ghetto

SÜ: [...] jeder nennt des ghetto hier \* jeder \* die türken auch

SÜ: un die deutschen sowieso \* weil da würd kein deutscher

SÜ: leben der normal is \* wenn er geld verdient!

Ein türkischstämmiger Student spricht von den *Ghettomenschen* mit ihrer *Ghettokultur*, die *abgeschottet in einer Subkultur leben* und kaum Kontakte zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft unterhalten. Er betrachtet eine Herkunft aus dem *Ghetto* als die Hauptursache dafür, dass türkische Jugendliche in der deutschen Schule nicht vorankommen.<sup>5</sup>

Doch es werden auch positive Aspekte des Lebens im *Ghetto* genannt: Die erste Migrantengeneration fühlt sich hier zuhause und auch viele Jüngere heben die *Schutzfunktion des Ghettos* und *das Gefühl, unter Gleichen zu leben* hervor. Da die Heiratsmigration in türkischen Familien hoch ist, sind in den meisten Familien Türkisch oder deutsch-türkische Mischungen Familiensprache.

Nach einer neueren Statistik zur Schulsituation in Mannheim (2004) ist der Anteil von Migrantenkindern in den Grundschulen dieses Stadtgebiets mit 70-90% sehr hoch.<sup>6</sup> Es gibt Klassen mit Kindern aus 14 Nationen, darunter nur ein oder zwei Deutsche. Diese Situation hat erhebliche Konsequenzen für die Schulkarrieren der Kinder: Es schafft nur ein geringer Teil (ca. 15-20%) den Übergang zu höheren Schulen (Realschule, Fachgymnasium und Gymnasium), obwohl nach Aussage der Lehrenden viele Kinder *ausgesprochen intelligent sind*. Die schulischen Ergebnisse der Hauptschüler sind schlecht: Etwa ein Drittel verlässt die Schule ohne Abschluss, viele mit schlechten Abschlüs-

<sup>5</sup> Die Beobachtung des Informanten stimmt mit Ergebnissen aus der PISA-Studie und erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen zu diesem Thema überein.

<sup>6</sup> Vgl. Bericht des Ausländerbeauftragten der Stadt Mannheim (2004).

sen, und nur sehr wenigen Jugendlichen (14-15% eines Jahrgangs) gelingt es, eine Lehrstelle zu bekommen. Die jugendlichen Hauptschüler haben kaum berufliche Perspektiven und verstehen sich oft selbst als *loser*.<sup>7</sup>

Das zentrale Problem der Kinder bei Schuleintritt ist die geringe deutschsprachige Kompetenz. Da die Deutschprobleme im Regelunterricht kaum abgebaut werden und es bis vor kurzem nur wenige Zusatzprogramme gab,<sup>8</sup> vergrößern sich die Probleme im Laufe der Zeit, weil sich der fachliche Stoff ständig ausweitet; d.h. die Schere zwischen Fähigkeiten und Anforderungen klafft immer weiter auseinander. Das hat Konsequenzen in allen Fächern, in denen Kompetenz im Deutschen Voraussetzung für fachliche Leistung ist. Nach meiner Beobachtung konnten Jugendliche in der 9. Hauptschulklasse Textaufgaben nicht lösen, weil sie den Text nicht verstanden. In krassem Gegensatz zur schulischen Realität der Kinder stehen die hohen Bildungserwartungen der türkischen Eltern,<sup>9</sup> die wünschen, dass ihre Kinder die Chancen, die das deutsche Bildungssystem bietet, nutzen und auch akademische Abschlüsse erreichen.

## 2. Förderung der Erstklässler: Beschreibung der Initiative

Auf Drängen von Migranteneltern, die wir im Laufe unserer empirischen Erhebungen kennen lernten, *etwas zu tun, damit die Kinder besser Deutsch sprechen*,<sup>10</sup> entstand die Idee einer Initiative zur Sprach- und Wissensförderung der Kinder. Zusammen mit Rosemarie Tracy und der „Forschungs- und Kontaktstelle für Mehrsprachigkeit“<sup>11</sup> an der Universität Mannheim (Leitung:

<sup>7</sup> Nach einem Memorandum der damaligen Integrationsbeauftragten der Bundesregierung, Marieluise Beck, von 2005 blieben 40% der Migrantenkinder ohne berufliche Qualifikation. Frau Beck bezeichnete den schlechten Bildungsstand der Kinder als „hochalarmierend“ und stellte fest: „hier bahnt sich eine Katastrophe an“, zitiert nach Mannheimer Morgen, 7.9.05, S. 4: „Migrantenkinder zu ungebildet“. Die Selbstbezeichnung als *loser* stammt von Migrantenjugendlichen, die wir befragten, vgl. Keim (2007a, Teil I, Kap. 4).

<sup>8</sup> Seit ca. vier Jahren jedoch werden von kommunaler Seite und mit großzügiger Unterstützung privater Stiftungen Anstrengungen unternommen, die vorschulische und schulische Förderung von Migrantenkindern zu verbessern.

<sup>9</sup> Unsere Erfahrungen und auch die Auskünfte der Lehrenden widersprechen der in der Öffentlichkeit weit verbreiteten Feststellung, dass türkische Eltern wenig Interesse an der Bildung ihrer Kinder hätten. Die von uns befragten Eltern sorgen sich sehr, dass ihre Kinder in der Schule nicht vorankommen, und sie wissen nicht, wie sie ihren Kindern helfen können, vgl. Keim (2007a, Teil I, Kap. 3.3).

<sup>10</sup> Während eines Elternabends in einem Kindergarten mit 100% Migrantenkindern baten uns die Eltern eindringlich, den Kindern beim Deutschlernen zu helfen.

<sup>11</sup> Die Forschungs- und Kontaktstelle ist inzwischen im „Mannheimer Zentrum für empirische Mehrsprachigkeitsforschung“ (MAZEM) (unter neuer Leitung) aufgegangen.

Rosemarie Tracy, Organisation: Vytautas Lemke) nahmen wir Kontakt mit dem staatlichen Schulamt Mannheim auf und präsentierten den Vorschlag, für die Schulanfänger in Schulen mit hohem Migrantenanteil Förderkurse einzurichten. Unsere Idee traf auf großes Interesse der Schulen und großzügige Unterstützung des Schulamtes. Ausgehend vom derzeitigen Kenntnisstand der kognitiv orientierten Spracherwerbsforschung,<sup>12</sup> der Untersuchung zu Sprachentwicklung und Interaktion<sup>13</sup> und in Orientierung an neueren Immersionsprogrammen<sup>14</sup> entwarfen wir folgendes Förderprogramm: Wir wollten den Kindern in intensiven Interaktionen mit Erwachsenen auf spielerische, interessante Weise ein stabiles und umfassendes Weltwissen in deutscher Sprache vermitteln, ihnen die Grundstrukturen des Deutschen beibringen, bei ihnen die Freude am Sprechen und am differenzierten Ausdruck wecken und sie beim Erwerb wesentlicher Diskursmuster unterstützen, deren Beherrschung für Alltags- und Schulkommunikationen notwendig sind. Dabei knüpften wir an den Interessen der Kinder an (Tiere, Vulkane, Dinos, Ritter, Autos usw.), boten ihnen altersgemäße Geschichten, Bilder, Rätsel, Spiele, Rollenspiele, Filme usw. an und schafften Interaktionssituationen, in denen sie viele Anlässe zum Fragen, Erklären, Erzählen, Vorspielen, Diskutieren und Streiten hatten. Die Fördergruppen waren mit jeweils 5-6 Kindern klein, das ermöglichte intensive Interaktionen sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen den Kindern und der Förderkraft; und sie waren groß genug, um auch Gruppenspiele durchführen zu können. Um ein möglichst weit gefächertes Strukturangebot zu sichern, wurden die Äußerungen der Kinder durch Nachfragen und Expansionen der Erwachsenen reformuliert, detailliert oder es wurden Gegenmodelle entworfen. In der Interaktion mit den Erwachsenen lernten die Kinder Diskursformate wie „Erzählen“, „Argumentieren“, „Witze erzählen“, „Streit schlichten“ kennen und beherrschen, indem die Erwachsenen die für die einzelnen Diskursmuster konstitutiven Zugzwänge aufbauten und darauf drängten, dass sie von den Kindern erfüllt wurden, oder indem sie vormachten, wie Zugzwänge erfüllt werden konnten.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Einen guten Überblick über Befunde der Forschung, die sich auf den Erwerb syntaktischer Fähigkeiten beziehen und eine Art Leitfaden für die Diagnose der im Syntaxerwerb erreichten Stufen gibt Tracy (2003, 2008); vgl. auch Tracy (2005), Tracy/Gawlitzeck-Maiwald (2000) und Montanari (2002).

<sup>13</sup> Hausendorf/Quasthoff (1996) zeigen eindrucksvoll, wie Kinder in der Interaktion mit Erwachsenen sprachliche Strukturen und komplexe Diskursmuster erwerben.

<sup>14</sup> Einen guten Überblick über verschiedene Immersionsprogramme und ihre Erfolge gibt Siebert-Ott (2001).

<sup>15</sup> Das zeigt z.B. Keim (2007b) in der exemplarischen Analyse der Entwicklung von Sprach- und Diskursfähigkeiten eines 6-jährigen türkischstämmigen Mädchens, das zu Schulbeginn

In den Förderkursen setzten wir Studierende mit guten linguistischen Kenntnissen und Erfahrungen in Mehrsprachigkeit ein, die wir durch Werbung in unseren Seminaren rekrutierten. Die Vorbereitung der Studierenden, die Organisation ihres Einsatzes in den Schulen sowie die regelmäßigen Besprechungen über den Verlauf der Förderkurse übernahm die Kontaktstelle für Mehrsprachigkeit. In Anknüpfung an den Lehrplan für die erste Klasse wurden außerdem Materialien zusammengestellt, mit denen das für den Regelunterricht notwendige Fachvokabular systematisch auf- und ausgebaut und mit den Kindern über Geschichten, Bilder, Spiele usw. eingeübt wurde, damit sie am Unterricht besser teilnehmen konnten. Die Förderung fand zweimal wöchentlich nachmittags für zwei Stunden in den Schulen statt und war auf das erste Grundschuljahr begrenzt. Sie wurde wissenschaftlich begleitet: Seit November 2003 wurden in einzelnen Gruppen regelmäßig Sprachaufnahmen gemacht und im Rahmen von Qualifikationsarbeiten (Seminar-, Magister- und Masterarbeiten) ausgewertet.

Im November 2003 starteten wir mit den Förderkursen an vier Mannheimer Schulen. Der Förderunterricht war für die Kinder kostenlos; die Studierenden wurden vom Schulamt Mannheim und aus Spendengeldern bezahlt.<sup>16</sup> Die Information der Eltern erfolgte regelmäßig im Rahmen von Elternabenden, die wir bei Bedarf auch in Türkisch oder Italienisch durchführten. Über die zweisprachigen Förderkräfte, die selbst einen Migrationshintergrund haben, funktionierten der Kontakt und der Austausch mit den Eltern meist sehr gut; die Eltern arbeiteten mit und sorgten dafür, dass die Kinder regelmäßig zum Förderunterricht kamen.

Durch die großzügige Unterstützung der Heinrich-Vetter-Stiftung war es möglich, das Förderprogramm ab November 2004 auf 12 Schulen in Mannheim auszuweiten. Außerdem konnte die Sprach- und Wissensförderung der Erstklässler durch ein Programm für Migranteneltern ergänzt werden, das deren Bildungs- und Erziehungskompetenz stärken sollte. Dieses Programm wurde von Necmiye Ceylan und Emran Sirim zusammen mit mir entwickelt.<sup>17</sup> Es sieht regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen für Migranteneltern vor, die in Türkisch oder, wenn möglich, in Deutsch durchgeführt werden. Wir orien-

---

nur sehr wenig Deutsch konnte, aber im Laufe des Förderkurses erhebliche sprachliche und diskursive Kompetenzen erwarb.

<sup>16</sup> Sponsoren waren die Heinrich-Vetter-Stiftung, der Duden-Verlag, der Rotary-Club und der Lions-Club.

<sup>17</sup> Die Entwicklung des Elternprogramms war durch EU-Gelder im Rahmen des URBAN-Programms möglich. Die von N. Ceylan und E. Sirim entwickelten Materialien für die Eltern-Schulungen wurden dem Dezernat für Bildung der Stadt Mannheim übergeben.

tierten uns an den Interessen der Eltern und stellten Informationen zum Erst- und Zweitspracherwerb, zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, zur Förderung von schriftkulturellen Kompetenzen, zum Umgang mit Medien etc. zusammen. Vor allem aber reagierten wir auf den Wunsch der Eltern, Deutsch zu lernen, und führten Deutschkurse durch.

### **3. Die Sprachförderung begleitende Studien**

Die vorliegenden Master-Arbeiten von Maren Krempin und Kerstin Mehler entstanden im Rahmen des Sprachförderprojekts. Beide Autorinnen führten Sprachförderkurse für Erstklässler an einer Mannheimer Grundschule mit hohem Migrantenanteil durch. Nach einem gemeinsam formulierten Einführungskapitel in Spracherwerbstheorien zum Erst- und frühen Zweitspracherwerb präsentieren die beiden Autorinnen ihre Untersuchungen. Sie basieren auf natürlichem Gesprächsmaterial von 6- bis 7-jährigen Kindern, das die Autorinnen während des Förderunterrichts erhoben und selbst transkribierten. Beide Arbeiten konzentrieren sich nicht auf die Beschreibung von Defiziten in den einzelnen Sprachbereichen, sondern sie zeigen die Sprach- und Kommunikationsentwicklung der Kinder im Laufe des Förderkurses auf, machen die bereits erworbenen Kompetenzen deutlich und entwickeln Vorschläge für eine gezielte Weiterförderung.

Maren Krempin vergleicht den Sprachstand von drei Kindern zu Beginn des Förderunterrichts mit dem Stand am Ende des ersten Schuljahrs. In Detailanalysen zeigt sie auf, was die Kinder im lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Bereich erreicht haben, und ordnet die Kinder auf der Basis des jeweiligen Kenntnisstandes auf einer 5-stufigen Entwicklungsskala an. Davon ausgehend macht sie Vorschläge für eine gezielte Weiterförderung in den Bereichen, in denen noch Unsicherheiten oder Lücken bestehen. Außerdem untersucht sie die Erzählkompetenz der Kinder und kommt zu dem Ergebnis, dass die am Ende des ersten Schuljahrs erworbenen narrativen Fähigkeiten dem Entwicklungsstand der Altersklasse der Kinder entsprechen. Die theoretisch und methodisch reflektierte Untersuchung bietet eine solide Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen und für die praktische Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Auch die Untersuchung von Kerstin Mehler gibt Einblick in das bereits erworbene Sprachwissen der untersuchten Kinder. Sehr schön ist z.B. die Beobachtung, dass die grammatischen Fehler, die eines der untersuchten Kinder macht, die Kommunikation mit einem deutschsprachigen Partner nicht behindern,



das Kind also kommunikativ durchaus erfolgreich ist, und sich grammatisch „falsche“ Strukturen verfestigen können, wenn nicht gezielt gegengesteuert wird. Bei der Analyse des Sprachstandes der Kinder berücksichtigt die Autorin ethnolektale Formen des Deutschen, denen die Kinder in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt sind.<sup>18</sup> Sie zeigt eindrucksvoll, dass sich bereits bei Erstklässlern eine sozialstilistische Differenzierung herauszubilden beginnt, und dass die Kinder beginnen, sich an dem sprachlichen und außersprachlichen Verhalten von Leitbildern aus ihrem sozialen Umfeld zu orientieren. Dabei spielen auch ethnolektale Formen eine wichtige Rolle. In einem Vergleich zwischen dem rituellem Abtausch, bei dem die Kinder versuchen, die Familie des Gegners zu „beleidigen“, und einer ernsten Auseinandersetzung zeigt die Autorin, dass die Kinder Sprachformen funktional effektiv einsetzen und zwischen spielerischer und ernster verbaler Aggression unterscheiden können.

#### 4. Literatur

- Bericht des Ausländerbeauftragten der Stadt Mannheim (2004). Ms. Mannheim.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen.
- Keim, Inken (2004): Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen. In: Deutsche Sprache 32, S. 198-226.
- Keim, Inken (2007a): Die „türkischen Powergirls“ – Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. (= Studien zur Deutschen Sprache 39). Tübingen. [2. ergänzte Aufl. 2008].
- Keim, Inken (2007b): Von der Forschung zur Praxis: Vom Projekt „Kommunikation in Migrantenkindergruppen“ zu „Förderprogrammen für Migrantenkinder“. In: Eichinger, Ludwig M./Kämper, Heidrun (Hg.): Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache. (= Studien zur Deutschen Sprache 40). Tübingen, S. 367-394.

---

<sup>18</sup> Im untersuchten Migrantenwohngebiet haben Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Ausgangssprachen ethnolektale Formen als eine Art *lingua franca* herausgebildet, und auch die Kinder des Sprachförderkurses hören und verwenden sie in der Klassengemeinschaft oder in der Peergroup. Ethnolektale Formen haben weite Überschneidungsbereiche mit dem regionalen Umgangsdeutsch, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich bestimmter grammatischer und prosodisch-phonetischer Eigenschaften. Zu ethnolektalen Formen und ihren diskursiven und sozialen Funktionen in Gesprächen von Migrantenkinder und -jugendlichen in Mannheim vgl. Keim (2007c) und Keim/Knöbl (2007)

- Keim, Inken (2007c): Formen und Funktionen von Ethnolekten in multilingualen Lebenswelten – am Beispiel von Mannheim. In: Franceschini, Rita (Hg.): *Im Dickicht der Städte I: Sprache und Semiotik*. (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 148). Stuttgart, S. 89-112.
- Keim, Inken/Ralf Knöbl (2007): Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität von türkischstämmigen „Ghetto“-Jugendlichen in Mannheim. In: Fandrych, Christian/Salverda, Reinier (Hg.): *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen. Standard, variation and language change in Germanic languages*. (= Studien zur Deutschen Sprache 41). Tübingen, S. 157-200.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. (= Linguistische Arbeiten 440). Tübingen.
- Tracy, Rosemarie (2003): *Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim.
- Tracy, Rosemarie (2005): *Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern*. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster/New York/Berlin, S. 59-75.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarb. Aufl. Tübingen.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3: *Sprachentwicklung*. Göttingen, S. 495-535.